

c) elégedetlenség tölti el őket, ha környezetük nem veszi tudomásul egyetlen *mércájukat*: nem kell!;

[d] mindez kihat az iskola pályaválasztási munkájára is, mert a tanulók ebben sem ártékelik, milyen feltételek (szomatikus, intellektuális, pszichés) szükségesek a szóban levő pályához, hanem, hogy *menyit lehet azon keresni*.

Mindazok (elméleti kutatók, irányítók), akik ezeket a tényeket nem veszik figyelembe, *irréális követelményeket* támasztanak az iskolával, a pedagógusokkal szemben, állandó konfliktus-szituációt teremtenek számukra, mert iskolai keretek között képtelenek a társadalmi környezet hatásrendszerével, értékrendjével ellenkező eredményeket elérni. Éppen ezért sajnálatos, hogy az elmélet és az irányítás szinte kizárólag az iskola számára fogalmazza meg igényeit, holott egyik legszebb feladatuk és legnehezebb kötelességük lenne a politikai, társadalmi szervek előtt feltárniuk azokat a *környezeti feltételeket* (s ezen most nem az anyagiakat, hanem a tudatiakat értjük), amelyeknek megteremtése nélkülözhetetlen céljaink eléréséhez. Lépten-nyomon tapasztalhatjuk pl.: hogy újságírók, tévériporterek teljes szakszerűtlenséggel nyilatkoznak nevelési kérdésekről – még „pedagógiai” műsorokban is – mégpedig kategorikusan, megfélekezve arról, hogy egyetlen embert sem tesz orvosi szakértővé az, hogy egyszer volt már beteg, de egyetlen sem válik nevelési szakemberré csupán azért, mert valaha *ő is járt iskolába*, és jelenleg iskolába járó gyermeke okozza a legtöbb gondot a nevelőinek. Az oktatási, a közművelődési párhatározatok a társadalom minden szervezete számára feladatokat jelölnek meg. Ezeknek nem tesznek eleget, ha időnként *értekezleteket szerveznek a pedagógusok számára*. Egy más között vitassák meg, mik az ő tenni-valóik, hogy ne újabb terheket rójanak gyermekeik nevelőire, hanem valóban segítsék a fiatalok nevelését. A nevelés ugyanis *nem a pedagógusok magánügye, az egész társadalom közös érdeke és feladata*.



DR. RIESZ BÉLA

Szeged

A közösségi magatartás értékelésének módszertani kérdései

A közösség és a személyiség viszonyának tanulmányozása, a tanulói személyiség megfelelő közösségi feltételek közepette történő nevelése érdekében, alapvető feladatunk.

Az általános iskolai nevelés és oktatás eredményessége, hatékonyságának növelése elképzelhetetlen a közösség és a személyiség lényegének ismerete nélkül. Tanulmányunkban eltekintünk e problémakör elméleti kifejtésétől, mivel nemcsak a pedagógia, hanem a pszichológia, a filozófia és a szociológia, az „emberrel” és a „társadalommal” foglalkozó tudományok szakirodalma, gazdag és ismert forrása az érdeklődő pedagógusoknak.

Kevésbé kidolgozottak a közösség és a személyiség megismerésének *módszertani kérdései*, különös tekintettel a gyakorló pedagógusok igényeire, akiknek az említett problémakörben megalapozott elméleti tájékozottság mellett, olyan vizsgálati módszerekkel kell rendelkezni, hogy oktató-nevelő munkájuk végzése folyamatában, mondhatni annak elválaszthatatlan részeként képesek legyenek tanítványaik minél teljesebb meg-

ismerésére és ennek birtokában történő nevelésére. Felfogásunk szerint a személyiség fejlődésének legfontosabb közegét azok a közösségek alkotják, amelyekben a tanuló él és tevékenykedik. Különös jelentőséget tulajdonítunk az iskolai közösségnek, amely a tudatos személyiségfejlesztés színtere, olyan *nevelési rendszer*, amelyben a kisebb közösségek (osztályközösség, úttörő, napközi stb.), összességében a *tanulói közösség* irányítását a *pedagógusok közössége* céltudatosan és tervszerűen végzi, miközben a tanulói közösség önfejlesztő (önirányító, önkormányzó) tendenciáit is kibontakoztatja.

Figyelembe véve a közösség jelentőségét a nevelésben, jelen tanulmányunk néhány adalékkal kívánja elősegíteni elsősorban módszertani vonatkozásban az osztályközösség jobb megismerését. Az általunk leírt vizsgálati módszer, amely a tapasztalati anyag mennyiségi összegzését, majd annak minőségi elemzését tartalmazza, indítékot adhat hasonló vizsgálatok elvégzéséhez. Mind a közösség, mind a személyiség megismerésének – különös tekintettel fejlődésükben történő nevelési célzatú tanulmányozásukra –, legcélravezetőbb módszere a *komplex vizsgálat*, amelynek csupán részét képezi az általunk ismertetendő felmérés. [1]

1. Általános szabályként elfogadhatjuk, hogy bármely irányú és mélységű kutatás lefolytatásának meghatározó, elsődleges lépése a kutatás céljának tisztázása, hipotéziseink birtokában annak pontosítása, *hogy mi? milyen célból? milyen körben? milyen érvényesítési igénnyel?* és *milyen módszerekkel?* kívánunk vizsgálni.

Adott felmérésünket az általános iskola 5. osztályában végeztük, annak érdekében, hogy *feltárjuk a tanulók közösségi viszonyait*, rögzítsük a már kialakult fejlettségi szintet a *közösségi magatartás és munka értékelése, valamint önértékelése terén*. A kapott mennyiségi mutatók és azok minőségi elemzése viszonyítási alapját képezte a tanulói közösség komplex tanulmányozásának, amely a 8. osztály befejezésével zárul. Kapott eredményeinket adott osztály közösségi viszonyaitai fejlődésére vonatkoztattuk, melyek azonban feltevésünk szerint egyrészt alátámasztják más, szélesebb körben végzett kutatások megállapításait, másrészt adalékként szolgálnak az általános iskolai közösségek tanulmányozása számára. Megállapíthatjuk, hogy a közösség formálódásának, fejlődésének vannak ugyan *általános fejlődési törvényei*, melyeket jól körvonalazott A. Sz. Makarenko munkássága és a közösségre vonatkozó gazdag szakirodalom, de *minden egyes közösségben másként jelentkezhetnek* ezek a törvényszerűségek, sajátosan jellemezve *egydi személyiségek* állandó és folyamatos, gyakran ellentmondásos fejlődését, egyben a közösség formálódását, amely elválaszthatatlanul összefügg a benne élő, tevékenykedő és társas kapcsolatokat létesítő egyéniségektől.

A *módszereket* illetően – a vizsgálat célkitűzéseinek alárendelve –, az úgynevezett „hagyományos pedagógiai módszerek” (*megfigyelés és beszélgetés*) folyamatos alkalmazást nyertek, mivel a pedagógiai munka gyakorlatában mindmáig ezen módszerek alkalmazása nyújtja a legtöbb és leghasználhatóbb adatokat, akár az egyes tanuló, akár a közösség tanulmányozása szempontjából. Különös előnyük, hogy az oktató-nevelő munka folyamatában, annak részeként eredményesen alkalmazhatók, ha kellő céltudatossággal, rendszerességgel végezzük, és megfelelően rögzítjük az így szerzett tapasztalati anyagot.

Vizsgálatunk *előkészítő szakaszában* az 5. osztály tanulóinak és az osztályközösség tagjainak *fejlődő előtörténetét* tanulmányoztuk. Az „alsó tagozatos fejlődési szakasz” főbb jellemzőinek ismerete előfeltétele a későbbi szakaszok fejlődési jellemzői tanulmányozásának. Fő célkitűzésünk volt, hogy az osztályközösséget *természetes feltételek közepette vizsgáljuk nevelői célzattal*.

Szempontjaink sorában szerepelt: az osztályközösség már kialakult szintjének rögzítése az alsó tagozati jellemzők alapján: a *pedagógus* (pedagógus közösség) *tudatos irányító szerepe* – célok, feladatok, követelmények, módszerek – a közösségformá-

lás terén; az osztályközösség szerkezeti és tartalmi jellemzői; az egyes tanulóknak a közösségi célokhoz, feladatokhoz és követelményekhez való viszonya, a közösségi célok megfogalmazásában megnyilvánuló kezdeményező szerepe, a közösségi feladatok végrehajtásában mutatott aktivitási szintje, tevékenysége közben tanáraihoz, társaihoz való viszonya, tanáraival és társaival való kapcsolatteremtő készsége, személyiségének egyéb megnyilvánulásai (gátoltság, túlzott önbizalom, vezetőkészség, értékelés és önértékelés). Kiemelt vizsgálati szempontunk volt a tanulók – elsősorban közösségi feltételek közepette keletkező és fejlődő – *értékorientálásának és értékorientáltságának* tanulmányozása az alábbi főbb értékek vonatkozásában: a *kollektívizmus* (közösségi értéktudat); a *tanulási és művelődési értékek*; a *pályaezérettiséggel*, illetve annak kialakulásával összefüggő értékek (kiemelten a munka és a fegyelem). Véleményünk szerint az általános iskolai nevelőmunka során történő személyiségfejlesztés leglényegesebb csomópontjait ragadtuk meg akár a továbbtanulás, akár a későbbi társadalmi beilleszkedés szempontjából, mivel az ember mindig valamilyen társadalmi közösségben él és dolgozik, s beilleszkedésének előfeltétele a „mi tudat”, a kollektívizmus, mint személyiségjegyre megléte. A tanulás és művelődés egész életre szóló programja az embernek, az egyéni és társadalmi boldogulás előfeltétele. A pályaválasztási érettség lehetséges optimális szintjének kialakítása – melyet az életkori fejlődési lehetőségek behatárolnak – ugyancsak mind az egyénnek, mind a társadalomnak alapvető érdeke. Megjegyeznénk, hogy általában az *értékorientálás* (bizonyos értékek elsajátítása, azokkal történő értelmi és érzelmi viszonyulás) majd azonosulás formálása nem csupán egyes személyiségvonásokra, hanem a *személyiség egészére irányul* (a személyiséget nem lehet „részenként” fejleszteni), mint ahogyan az *értékorientáltság* (bizonyos értékek „bensővé válása” a társadalmi elvárásoknak megfelelő nevelési célokban foglalt értékek interiorizálódása a személyiség „irányultságában”, mint a tevékenység és magatartás ösztönzője és szabályozója) is az *egészleget személyiséget* fejezi ki. A személyiségben az értékek sajátos hierarchiát alkotnak, egymással kölcsönhatásban fejlődnek – vagy leépülnek –, alapvetően meghatározva másokhoz és önmagához való viszonyát, tevékenységét, magatartását.

Ezzel kapcsolatban megjegyeznénk, hogy az értékek széles skálájából az „erkölcsi értékek” sorából emeltük ki – vizsgálati céllal – a kollektívizmust, a tanuláshoz és a munkához való viszonyulást, valamint a fegyelem problémaköréit, de mindezeket összefüggésben vizsgáljuk más erkölcsi tulajdonságokkal, kiemelt jelentőséget tulajdonítva a gyermeki világkép, a világnézet alakulásának és formálódásának folyamataira, a tanulók eszmei-politikai fejlődésének irányítására.

A jelzett kutatás célkitűzése, összetettsége nyilvánvalóvá teszi, hogy eredményt csak a különböző pedagógiai-pszichológiai módszerek *komplex alkalmazása* útján érhetünk el, így a már említetteken kívül többek között alkalmaztuk a *kérdőíves felmérést* és a *szociometriai felvételt* a „keresztmetszeti vizsgálat” igényével. Megjegyeznénk, hogy ez utóbbi módszer sokkal inkább alkalmas a *csoport* belső törvényszerűségeinek, a csoporttagok egymáshoz való viszonyának – szimpátia és antipátia – feltárására, mint a *közösség* (figyelembe véve a közösség fogalmának tartalmi jegyeit), lényegi vonásainak mozgásában és fejlődésében történő vizsgálatára.

Ugyanakkor minden közösség meghatározott *struktúrával*, a társas viszonylatok különböző tevékenységi formákhoz kötött gazdag hálózatával rendelkezik, ezért a *társas kapcsolatok* „*közösségi aspektusú*” tanulmányozása véleményünk szerint elengedhetetlen része a közösség objektivitás igényével történő vizsgálatainak.

2. Az előkészítő szakasz folytatásaként a tanév második félévében *többszempontú kérdőív* alapján kívántunk képet kapni az előzőekben foglalt kutatási (egyben neve-

lési) célkitűzések realizálódásáról. E felmérési anyagból a tanulók véleményét ismer-tetjük társaik és önmaguk közösségi magatartásának megítéléséről. A kérdőív és mi-nőségi elemzése ebben a vonatkozásban a személyiségfejlődés lényeges mutatóit tár-hatja fel: az értékelés és az önértékelés már kialakult fejlettsége szintjét illetően.

A kérdőív kitöltése előtti szóbeli információ kiemelte és megerősítette a közösségi magatartás értékelésének főbb szempontjait és az objektív értékelés fontosságát. Ez a feladat nem volt új a tanulók számára, mivel mind a szaktanári és osztályfőnöki, mind a mozgalmi nevelő munkának az év kezdetétől fogva, „a közösségi értékorientálás” célkitűzéseinek megfelelően, részét képezte a tanulói vélemények meghallgatása, meg-vitatása olyan értelemben, hogy mennyiben és hogyan jutnak kifejezésre a közösségi magatartás főbb tartalmi jegyei önmaguk és társaik tevékenységében. [2]

A kérdőív kitöltését követően a kapott eredmények mennyiségi összegzésénél tö-rekedtünk arra, hogy a lehető legegyszerűbb eljárással minél több olyan mutatóval rendelkezünk, melyek a megfelelő minőségi elemzést lehetővé teszik;

Tekintve, hogy a vonatkozó szakirodalomra és az előzetes kutatási tapasztalataink-ra alapozott feltevésünk szerint az osztályközösség polarizálódik – elsősorban a fiúk és leányok vonatkozásában –, sőt a leányok között is bizonyos választó vonalat jelent az osztály, mint úttörő raj őrökre történő tagozódása, külön-külön és együttesen érté-keltük a rendelkezésünkre álló anyagot. Az osztályközösség – iskolai relációban el-sődleges közösség – hivatalos szerveződését tekintve is három, formálisan szervezett kiscsoportból szerveződik, melyekben az „együvé tartozás” tudata sokkal erősebb, mint az az osztályközösséghez, vagy még kevésbé az iskolai közösséghez tartozás tudata. Ez a későbbiekben egyértelműen kitűnik, amikor saját őrük tagjait és más őrökhöz tartozó osztálytársaikat rangsorolják.

Feltétlenül elfogadhatjuk A. Sz. Makarenko azon megállapítását, hogy „a tizenöt főnyinél nagyobb létszámú elsődleges közösségben mindig megvan a törekvés, hogy két közösségre oszolják – kiemelés tőlem: R. B. –, mindig felfedezhetjük benne a választó vonalat”. [3]

Ez azt jelenti, hogy 28 főből álló osztályközösségünk törvényszerűen tevődik ösz-sze 9+9+10 fős kisebb közösségekből. Amennyiben közösségi nevelő munkánk meg-felelő, abban az esetben a „mi tudat” az osztályközösség, sőt az iskolaközösség egé-szére vonatkoztatva kialakítható, de 5. osztályban még komoly erőfeszítést igényel, hogy céljait, a tevékenység tartalmát és hagyományait tekintve egységes osztályközös-séget hozunk létre. A már említett „választóvonalak” mintegy azt is jelzik, hogy a szociálpszichológiából jól ismert „kiscsoport” szerveződése és funkcionális lélektani törvényei mennyire hatnak a kisebb csoportokat integráló nagyobb közösségben.

Ez a hatás befolyásolja a közösség tagjairól alkotott pozitív vagy negatív véle-mények alakulását, a tanulónak társairól és önmagáról alkotott értékítéleteit. Mindez természetes, hiszen az osztályközösséget alkotó kisebb közösségek (őrök), vagy a ba-rátokból szerveződő kiscsoportok több „közös élményt” nyújtanak az iskolán belül és az iskolán kívül, a tanuló közösségi magatartásának legmegbízhatóbb „tükre” az a ki-sebb közösség, amelyet a legjobban ismer, és ahol a legjobban megismerik a sokszerű együttes tevékenység közben.

Mindezt figyelembe véve, vizsgálatunknál az osztályközösség természetes tagozó-dásából indultunk ki, amely a „hivatalos” (formális) struktúrálásnak megfelelően bontja kisebb közösségekre az osztályközösséget. [4]

A továbbiakban a felmérési anyagból vett „minta” alapján mutatunk be egy-egy táblázatot, melyeket elemezve kitérünk a minőségi értékelés részeként, osztályfőnöki vélemények és rövid esettanulmányok közlésére is. [5]

AZ 5.a. L. ÖRS : A LEADOTT SZAVAZATOK %-OS MEGOSZLÁSA

[illegible]

Tablázatunk az egyik lehetséges módja a rangsorolás összesítésének. [6]

Külön-külön vizsgálva az L_1 órs tagjaira adott szavazatok százalékos megoszlását, valamint az Σ_2 rovatot, kitűnik, hogy a három órs tagjai megközelítő „objektivitással” rangsorolnak, de szinte valamennyi tanulónál olyan eltérések is mutatkoznak, amelyek további vizsgálódást igényelnek. Így például a 11. sz. tanulót (órsvezető) rangsorolásnál az L_2 órs tagjai inkább előnyben részesítik (a szavazatok 100%-a az I–IV. helyekre rangsorolja, így az osztályközösségben az I. helyet foglalja el), mint saját órsének tagjai, akik ugyancsak pozitívan értékelik közösségi, egyben vezetői munkáját, kivéve egy tanulót, aki a XII. helyre rangsorolja. A fiú órs szavazatai megoszlának, hiszen a 9 tanuló 7 helyre – közülük egy az utolsó helyre – teszi, így az ő véleményük szerint nevezett tanuló az osztályközösségben az V. helyet foglalja el. Eltérő a leány órsok véleménye, az L_1 órsben kedvező pozíciót elfoglaló 20. sz. ta-

nuló esetében, akit a saját örs és a fiúörs tagjai kedvezőbben ítélnék meg, mint 11. sz. tanulót. A közöttük levő különbség mégsem jelentős, hiszen az I–III. helyre 14, illetve 16 tanuló rangsorolta őket. Mindkét tanuló nemcsak örsének, hanem az egész osztályközösségnek kiemelkedő tagja a közösségi munka terén.

Az osztályfőnök véleménye szerint a 11. sz. tanuló „közösségi munkája, aktivitása, önálló elképzelései, kiemelkedő szervező készsége feltétlenül alkalmassá teszik az örsvezetői munkára, ugyanakkor tanulmányi eredményei – mérsékelt szorgalma miatt – gyengébbek, mint a 20. sz. tanuló, aki közösségi munkáját becsülettel elvégzi, de nem rendelkezik olyan vezető erényekkel, mint örsvezetője”.

Mindkét tanuló esetében osztálytársaik kiemelik *segítő-készségüket*, mely tulajdonság más tanulók megítélésénél is meghatározó szerepet játszik. A kiscsoportban (örs), de az osztály egészében sincs közöttük egészségtelen „rivalizálás”, a 20. sz. tanuló minden tekintetben segíti 11. sz. munkáját. A közösségi rangsorolásnál kölcsönösen az I, helyre rangsorolják egymást – önmagukat a II. helyre –, ami jelzi, hogy mindketten tisztában vannak közösségi pozíciójukkal és önértékelésük is reális, megfelel társaik értékítéleteinek. Érdekes a 11. sz. tanuló kapcsolata a fiúörs tagjaival, akik közül a 27. sz. tanulót („előnyben” részesíti és reálisan a VIII. helyre rangsorolja, míg a többi fiú (80%-ban) az örsvezetőjükkel együtt a XX. helytől lefelé helyezkedik el. A közte és a fiúörs tagjai közötti kapcsolat nem a legkedvezőbb, ami a kölcsönös választásoknál kifejezésre jut. A fiúörs tagjai, bár pozitív tulajdonságait elismerik, kevésbé szimpatizálnak vele, mint a 20. sz. tanulóval, aki készségesen segíti gyengébb fiú osztálytársait is a tanulmányi munkában, kevésbé zárkózik el tőlük.

Tanulmányunk terjedelme nem teszi lehetővé, hogy bővebben elemezzük valamennyi tanuló helyzetét a százalékos kimutatás tükrében.

Általános tapasztalat, hogy a szavazatok „szóródása” főleg azoknál a tanulóknál tapasztalható, akik a *középmezőnyben* helyezkednek el; közösségi feladataikat általában elvégzik, de sem pozitív, sem negatív irányban nem tűnnek ki olyan mértékben, ami egyértelműen meghatározná helyzetük megítélését az osztályban. Az ilyen tanulóknál még a saját örsén belül is bizonytalanok az értékítéletek. Így például a 12. sz. tanulót saját örsének a tagjai 8. helyre rangsorolta, összességében az osztály tagjai a XI-től a XXVIII. helyig rangsorolták. Természetesen azt is figyelembe kell venni, hogy 5. osztályban még nem kellően fejlett a tanulók értékelési és önértékelési szintje, így csak abban az esetben nem differenciálódik túlzottan a véleményük, ha egyértelműen kimagaslóan jó vagy rossz közösségi vagy tanulmányi munkát kell megítélniük.

Sajnos, nemcsak a tanulók, hanem a nevelők értékítéleteiben is tapasztalunk hasonló jelenséget. Nevelőmunkánk gyakori hibája – amely a közösségi nevelés terén is megmutatkozik, hogy az *átlagos tanulóra* nem figyelünk fel kellően, pedig nevelési szempontból ezeknél a tanulóknál a legindokoltabb a gondos környezettanulmányra (iskolai és otthoni) épülő személyiségvizsgálat és ennek birtokában a személyiségfejlesztés feladatainak meghatározása.

A 12. sz. tanuló kétségkívül ebbe a kategóriába sorolható, az osztály közösségi rangsorában a XX. helyet foglalja el, s több szempontból *hátrányos helyzetűnek* tekinthető. Osztályfőnöke véleménye szerint „nem vezető egyéniség. Önálló elképzelései nincsenek, gyenge-közepes képességű, önálló munkára alig képes, de *megbízatásait képességének megfelelően teljesíti*”... Tanulási teljesítményét illetően egyetlen egy tantárgyból sem kiemelkedő, énekből „jó”, a készségi tárgyakból átlagos, az elméleti tárgyakból gyenge.

Környezettanulmányunkból egy-egy részletet ismertetve is kitűnik, hogy a 12. sz. (napközis) tanuló esetében nem könnyű feladat az „értékorientáló” munka: A kislány értelmileg és testileg fejletlenebb hasonló korú társainál, születésétől kezdve *ballási*

figyatelkos, és jól-rosszul működő készülékével nehezen tud környezetével kapcsolatot tartani.

Egy fiútestvére van, akit *szülei* minden szempontból *előnyben részesítenek*, ugyanakkor vele szemben türelmetlenek, gyakran büntetik, és „érthetetlennek tartják a két gyerek közötti különbséget”.

A kislány évről évre *gátlásosabbá vált*, gondolkodásában és munkájában az indokltnál is lassúbb, mint testvére vagy osztálytársai.

Munkájával kapcsolatos tevékenységénél az iskolában, osztálytársai körében is türelmetlenséget, *a megértés hiányát tapasztalja*.

Kedvezőtlen otthoni és iskolai körülményei agresszivitást váltanak ki belőle: „ilyenkor olyan ideges leszek, hogy alig bírom türtőztetni magam, legszívesebben ösztörnőnk valamit” nyilatkozta. A kislány adottságai és lehetőségei jelentősebb fejlődést nem tesznek számára lehetővé, mégis feltétlenül indokolt, hogy többet és főleg jóval megértőbben foglalkozzék vele otthoni és iskolai környezete. Azt, hogy a közösségi rangsorban a reálisnál jóval előbbre helyezi magát, annak tulajdoníthatjuk, hogy „kedvezőbb pozíciókra vágyik” (az osztályban a XI. helyre rangsorolja magát). Részletesebb ismertetés nélkül is nyilvánvaló, hogy bármely pedagógiai szempontú vizsgálatnál mennyire indokolt a tanuló minél sokoldalúbb megismerése, mert enélkül aligha várhatunk eredményt a személyiségfejlesztés terén. A 12. sz. tanuló esetében is külön figyelmet fordítottunk valamennyi nevelési tényező vonatkozásában, a számára kedvezőbb környezeti feltételek és hatások biztosítása érdekében. [7]

JEGYZETEK

- [1] A közösség megismerésére és fejlesztésének lehetőségeire irányuló jelen vizsgálatunkat az 1976/77. tanévben kezdtük a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájának két ötödik osztályában, a vizsgálatban résztvevő tanulók száma 28, illetve 24 fő. Mindkét osztályban jelentős segítséget kaptunk az *osztályfőnök kartársaktól* és az ott tanító szaktanároktól, melyért ezúton mondunk köszönetet. Jelen tanulmányunk e vizsgálat tapasztalati anyaga feldolgozásának részét képezi.
- [2] A „Felvételi lap”, amely a *közösségi magatartás* vizsgálatának írásos „dokumentuma”, az alábbi főbb kérdéseket tartalmazta:

Felvételi lap

Iskola:

Időpont:

Osztály:

A tanuló száma:

A közösségi magatartás alapján – a névnek megfelelő számok beírásával – rangsorold magadat és osztálytársaidat!

I.

II.

III.

.....

XXVIII.

[3] Makarenko, A. Sz. Művei 5. Akadémiai Kiadó, Bp., 1955. 149

[4] A „nem hivatalos” (informális) struktúra jellemzőiről, összehasonlítva e tanulmány mennyiségi jellemzőivel, egy későbbi tanulmányunkban kívánunk beszámolni.

[5] Valamennyi táblázatunkat nem közölhetjük mindkét osztály vonatkozásában. Csupán egy-egy „mintát” szeretnénk bemutatni, főleg módszertani szempontból.

- [6] A római számok I–XXVIII-ig a tanulók helyezési rangsorát jelzik. Az órsők jelei: L_1 (9 fő); L_2 (10 fő) leány F (9 fő) fiúórs; az osztály egész (28 fő) százalékos adatait úgy kaptuk, hogy a kapott szavazatokat elosztottuk az órs, illetve az osztály egészének létszámával. Az ilyen jellegű kimutatásoknak csak annyiban van értelme (figyelembe véve a vizsgált résztvevők körének kis számát), ha viszonyítási alapul szolgál a későbbi vizsgálatokhoz.
- R_t = a tanulói választások alapján készült rangsor; R_o = az önértékelés rangsora.
- [7] A Módszertani Közlemények következő számában szeretnénk folytatni a vizsgálat tapasztalatainak közlését.



DR. SZÉKELY ISTVÁNNÉ
Pécs

A társadalmilag hasznos munka szerepe a gyermek személyiségének fejlődésében

„A pedagógia hit, mely inkább természet, mint nézet dolga, kettőt tételez fel: hogy az emberek (az eddiginél különbbé) nevelhetők, s hogy (az eddiginél többre) taníthatók. A nagy nevelők általában az elsőt tartották fontosabbnak.”

Németh László

A filozófiai, pszichológiai és pedagógiai útkeresés azt igazolta, hogy a tevékenységen keresztül, pontosabban a történelmi és társadalmi, valamint az egyéni (emberi) munkában vizsgálva a személyiség alakulását, alakítását, a leginkább *célravezető módot* találhatjuk meg.

A tevékenység egyúttal magatartás is. Az ember munkafolyamatában is domináns szerep jut az ideológiai, erkölcsi, világnézeti töltésnek. Bizonyos vonatkozásban ilyenformán a tevékenység (munka, tanulás, játék) „mindig emberek közötti viszony... nem választható el a viszonyokra gyakorolt hatásától, a viszonyokban való beilleszkedésnek módozataitól”. [4] A gyermekek közötti kapcsolatokat úgy kell tekintenünk, mint az emberek közti viszonyok módozatát, melyen keresztül betekinthetünk – ha közvetett módon is – a fejlődő személyiség ön- és értékmegvalósító világába.

E megállapítás érvényes a gyermekek egymás közti kapcsolatának vizsgálatánál is a társadalmilag hasznos munkában.

Vizsgálatom arra irányult, hogy a társadalmilag hasznos, kollektív munka által biztosított értékes tapasztalatszerzési lehetőségekhez és tapasztalatszerzési folyamatokhoz csatlakozó tanári tudatosítás hogyan hat a tanulók kollektív beállítódására.

Kísérleteimet egy általános iskola két 8. osztályában végeztem el.

A kísérletben a kollektív beállítódás mutatói a következők:

1. A társadalmi munka végzésével kapcsolatos előzetes cselekvési készség színvonalának mérése

(A munkaakcióra való jelentkezés írásos formában történt.)

I. kérdés: Szívesen végeznél-e társadalmi munkát, ha arra kérnének?

A kérdésre adott „igen” a 8. a osztályban 100%-os volt, ami mutatta a tanulók pozitív hozzáállását a fizikai munkához.

II. kérdés: Szívesen mennél-e társadalmi munkára az előírtnál hosszabb ideig, ha arra szükség lenne?

A 8. a osztály jelentkezése itt is 100%-os volt.